

Utta von Gleich

**Conflictos de ideologías lingüísticas en sistemas
educativos: tres décadas (1975-2005)
de observación y análisis en los países andinos
Bolivia, Ecuador y Perú¹**

1. Introducción

Es bien conocido que Bolivia, Ecuador y Perú han sido y siguen siendo países multiculturales, pluriétnicos y multilingües. La búsqueda de la identidad nacional y su relación con el lenguaje, o mejor dicho, con las lenguas habladas en el territorio nacional siempre ha sido un tema importante en discursos políticos y filosóficos sobre etnicidad, indigenismo o bien indianismo como nos enseñan Marzal (1981) y Montoya/López (1988), para Perú y Mesa/Gisbert (2003) para Bolivia en sus reflexiones sobre la historia de la construcción de la identidad nacional. Moya (1987), Abram (1994), Valiente Catter/Küper (1996), Büttner (1997) y Krainer (1999) analizan a base de su experiencia como asesores internacionales la educación bilingüe intercultural y los conflictos y tensiones entre lengua, cultura e identidad en el Ecuador; Kendall A. King (2001) investigan la política y planificación lingüística del Ecuador. El concepto de *etnicidad* siguiendo a Frederik Barth (1994: 2) tiene que ver con “la organización social de la diferencia cultural”, y esto es precisamente el reto para el sistema educativo en países multiétnicos y multiculturales.

En las siguientes reflexiones consideramos *etnicidad* como un constructo sociocultural elaborado de acuerdo con varios criterios, todos o algunos de los cuales pueden ser observados en un contexto determinado: la idea de una cultura compartida, un sistema religioso común, orígenes y genealogías compartidos, una historia y una lengua compartida. Coincidimos con la definición de Woolard (1998: 39),

¹ Agradezco a Teresa Valiente su valioso apoyo en la redacción de la presente contribución.

según la cual “ideologías lingüísticas son representaciones, ya sean explícitas o implícitas que interpretan la intersección del lenguaje y los seres humanos en un mundo social”.

En esta exposición nos limitaremos al análisis de la rivalidad de ideologías lingüísticas que se plasmaron durante las últimas tres décadas en la construcción de identidades en el sector educativo y su impacto sobre legislaciones lingüísticas y educativas.

Trataremos de contestar las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes son los agentes que determinan la identidad lingüística en los programas educativos en el contexto plurilingüe y multicultural de Bolivia, Perú y Ecuador?
- ¿Qué tendencias sociopolíticas refleja el análisis comparativo curricular:
 - a) homogenización por la cultura dominante acompañado de una tolerancia pasiva,
 - b) unidad en la diversidad cultural y lingüística plasmada en interculturalidad activa en el sector educativo,
 - c) segregación educativa ?
- ¿Se considera debidamente a las lenguas originarias tanto en la formación docente como en la enseñanza primaria conforme a las regulaciones estipuladas en la constitución y las leyes educativas respectivas?
- ¿Se garantiza y respeta la identidad cultural y lingüística del niño?
- ¿Coinciden las reivindicaciones y expectativas de los pueblos indígenas, de sus asociaciones de padres y madres de familia y juntas escolares con el currículo oficial?
- ¿Se siguen imponiendo identidades lingüísticas o existen negociaciones democratizantes?
- ¿Cuál es el rol de los investigadores nacionales e internacionales y de la cooperación internacional en la construcción de identidades?

Antes de presentar en forma sinóptica la evolución de las ideologías lingüísticas en el sistema educativo en los países andinos mencionados quisiéramos resaltar la dificultad de definir lingüísticamente y étnicamente la dimensión de la demanda educativa correspondiente.

2. La dimensión multilingüe y pluriétnica en los censos nacionales

Recién en la década de los 90 del siglo XX podemos constatar un mejoramiento en la consideración de la multiétnicidad y del plurilingüismo de los censos demográficos. Esto se debe tal vez a procesos generales de modernización cibernética y estadística en los Estados de la región, pero más probablemente a la presión de los movimientos indígenas mismos y de los donantes internacionales que se han comprometido a dar un trato preferencial a los grupos más necesitados en el combate a la pobreza, de la cual sufren sobre todos los indígenas del continente (Psacharopoulos/Patrinis 1994; Hall/Patrinis 2005).

En el pasado, preguntas sobre lengua materna y conocimiento de otras lenguas o pertenencia étnica casi no figuraron en los censos y en base a esta ignorancia de la estadística intencional se solía poner en duda la demanda educativa para las etnias indígenas postergando así actividades necesarias. Gracias a la CEPAL (Consejo Económico para América Latina), y su instituto de estadística, CELADE (Centro Latinoamericano de Demografía), disponemos desde 1994 de estudios sociodemográficos sobre la dimensión antropológica y lingüística de la demanda educativa que posteriormente fueron actualizados por los grandes donantes de créditos en el ámbito de la educación (Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo). Si bien existen muchas discrepancias en la información sobre la población indígena en los censos nacionales, el problema principal radica en la propia definición de quiénes pertenecen a ésta. El criterio teórico más frecuente es la lengua hablada, pero surgen dudas respecto a la validez de esta aproximación debido al fuerte proceso de aculturación y la exclusión de lenguas originarias en la educación básica y media hasta los años 90, década de las grandes reformas constitucionales y educativas. También entre los indígenas mismos y sus organizaciones se cuestiona si un indígena que no usa su lengua propia puede ser considerado como un “indígena auténtico”. El segundo indicador fuerte y marcado es la autoidentificación o autopercepción sobre la pertenencia a un grupo étnico o a una comunidad indígena. Este criterio de la autoidentificación es reconocido como pertinente en convenios internacionales y debates sobre derechos indígenas (Stavenhagen 1988; Stavenhagen/Iturralde 1990).

Los países que ahora cuentan con información censal sobre poblaciones indígenas basada en el criterio de lengua hablada son Bolivia, Honduras, México, Panamá y Perú. Ecuador, en el censo de 1990, preguntó por la lengua con mayor frecuencia hablada en el hogar. El nuevo censo de Bolivia del 2000 combina ambos criterios, lenguas habladas y autoidentificación con un grupo étnico (véase la contribución de Xavier Albó en este volumen).

En círculos oficiales frecuentemente se negaba la factibilidad de estudios estadísticos, haciendo referencia a los altos costos y la gran dispersión demográfica, sobre todo de las etnias en la Amazonía donde a veces se responsabilizaba a las minorías lingüísticas de negarse en algunos momentos a participar en los censos nacionales, como por ejemplo en el Ecuador en 1990.

Bolivia demostró en 1993 la factibilidad de tales censos con su documento de planificación *Bolivia multilingüe*, y sus detallados mapas de distribución lingüística y grado de bilingüismo, elaborado bajo la coordinación de Xavier Albó, financiado por UNICEF y CICPCA (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado). Con excepción de CELADE (Centro Latinoamericano de Demografía), a nivel subregional o interregional, por ejemplo en el *Pacto Andrés Bello* y los demás acuerdos de integración andino, no hubo marcadas iniciativas de fomentar estudios de esta índole. El *Pacto Andrés Bello* se limitó a valiosas, pero eclécticas, producciones de material didáctico o reimpressiones de gramáticas de lenguas indígenas con una muy limitada distribución en los mismos países miembros. Bolivia está a la vanguardia en actividades censales y se ha creado con el documento antes mencionado un instrumento clave de la planificación de la reforma educativa. El Ministerio de Educación en Perú realizó en el contexto de la cooperación bilateral con Alemania (Gesellschaft für technische Zusammenarbeit – GTZ) en 2000 para el proyecto Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD-GTZ-KfW 2000) un estudio sobre *Demanda y necesidad de educación bilingüe en el sur andino* con el objetivo de integrar la formación de maestros bilingües para la primaria en el marco de la reforma de la formación docente Chirinos Rivera (2001) contribuyó con un nuevo *Atlas Lingüístico del Perú* a la planificación linguopedagógica. Extrañamos un estudio comparable para Ecuador.

Actualmente, la fuente más completa sobre la dimensión lingüística y étnica de los pueblos indígenas en América Latina y sus derechos constitucionales es el estudio exhaustivo de Barié (2004), resultado de un esfuerzo mancomunado del Instituto Indigenista Interamericano III en México, de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) México y el Editorial Abya-Yala (Ecuador) con el auspicio de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Cuadro 1: El perfil sociolingüístico de los países andinos al inicio del siglo XXI

Indicadores	Bolivia	Ecuador	Perú
Nación multiétnica y multicultural	Constitución de 1993, Art. 1	Constitución de 1998, Art.1	Constitución de 1993: Art. 2: Igualdad ante la ley
Población total/ Censos y Estimac. 1999*	7,96 millones	12,2 millones	24,8 millones
Población indígena	5,6 millones (71%)	5,2 millones (43%)	11,7 millones (47%)
Grupos étnicos	35 grupos	13 nacionalidades y 14 pueblos	70 lenguas ancestrales
Hablantes de lenguas originarias	3 millones (59%)	0,8 millones (6,8%) censo 2001	6 millones (24%)
Estatus legal de las lenguas:			
Co-oficial con castellano	Decreto Supremo No. 25894, septiembre de 2000: todas las lenguas originarias	Constitución de 1998, Art. 1: Castellano lengua oficial, lenguas indígenas oficiales en su territorio	Const. Art. 48: “son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominan, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes”.
Lenguas de Enseñanza	Reforma Educativa 1994: Castellano y lenguas originarias en el modelo EIB	Educación en lenguas originarias y castellano, (Art. 69 C). Propio sistema de administración educativa: la DINEIB	Const. Art. 17: El Estado “fomenta la educación bilingüe intercultural según las características de cada zona”.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de censos y legislaciones nacionales en Barié (2004) y Meentzen (2005).

2.1 El estatus jurídico de lenguas y culturas indígenas en Bolivia, Ecuador y Perú

Definir el estatus jurídico de lenguas nacionales es según Calvet (1999: 154s.) tarea de la política lingüística que abarca “el conjunto de decisiones conscientes efectuadas en el dominio de las relaciones entre lengua y vida social, y más específicamente entre lengua y vida nacional” y de la planificación lingüística “que se entiende como la búsqueda y la puesta en acción de los medios necesarios para la aplicación de una política lingüística”.

Si comparamos los tres países, notamos un avance notable desde los años 90: Bolivia y Ecuador se declaran explícitamente como naciones multiétnicas y pluriculturales mientras Perú garantiza con el Art. 2 la igualdad de todos los individuos sin discriminación por religión, raza, lengua y pertenencia étnica. Las lenguas y culturas forman parte del patrimonio cultural y se les garantiza protección y desarrollo.

La educación básica para niños hablantes de lenguas indígenas está garantizada en su propia lengua y en el idioma oficial en diferentes modelos de educación bilingüe intercultural, mediante leyes educativas, la creación de secciones o direcciones específicas dentro del Ministerio de Educación (Bolivia y Perú) o paralelamente como es el caso de Ecuador.

La ratificación parlamentaria del *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales* en países independientes de la OIT (Organización Internacional de Trabajo), en Bolivia en 1991 por la *Ley 1257*, en Ecuador en 1993, y en el Perú en 1994 constituye una protección jurídica adicional con varios enfoques, entre los cuales figura el derecho a una educación lingüística y culturalmente pertinente, definida en los Art. 27, 28 y 29 (véase Anexo 1).

No existen en los países andinos políticas lingüísticas explícitas y coherentes, es decir, con reglamentos de implementación obligatoria; los derechos lingüísticos individuales y grupales están integrados en los derechos sectoriales de educación, salud y jurisdicción. Están ausentes, por ejemplo, para los medios de comunicación estatales y privados así como editoriales nacionales.

2.2 Panorama sinóptico de la evolución de la educación básica para los pueblos indígenas en Bolivia, Perú y Ecuador

Bolivia

La historia de las ideologías culturales y lingüísticas y sus impactos sobre el sistema educativo empieza con la reforma educativa de 1955, donde por primera vez se admite la urgente necesidad de ofrecer educación a las masas indígenas en el campo. Precursoras de escuelas para los indios son las escuelas ambulantes que funcionaron desde 1906 en el departamento de la Paz. Los maestros vivían 15 días en cada lugar para alfabetizar en castellano a los habitantes y luego iban a la siguiente comunidad y así sucesivamente retornando cíclicamente.

En 1931, Elizardo Pérez abre en Warisata la primera escuela para los indios, donde se intenta traducir en una estructura escolar la estructura de la organización social y política de las comunidades indias. Su concepto supera la pura alfabetización e incluye un contenido social y económico. Los padres de familia deben cooperar en su construcción y la escuela debe irradiar su acción a la vida de la comunidad y atender el desarrollo armónico y simultáneo de todas las aptitudes del niño en su proceso educativo. Todavía no se trata de una educación bilingüe sistemática pero testimonios informan sobre la alta valoración de la cultura aymara y el amplio uso de la lengua aymara en los trabajos en el campo y en días festivos. Es innegable que en estas escuelas para indios el buen dominio del castellano era la meta lingüística y educativa principal si bien se hablaba bastante aymara en las actividades productivas.

Muy tímidamente y casi silenciosamente se desarrollaron a partir de los años 70 por parte de organizaciones no gubernamentales (ONGs) como el CIPCA (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado), y de la Iglesia católica programas radiofónicos (ER-BOL – Educación Radiofónica de Bolivia) de educación en lenguas autóctonas. Paulatinamente se aceptó en estos círculos la convicción de que el bilingüismo fomenta la integración social, mientras el motor de integración nacional sigue siendo el castellano.

En esta coyuntura Xavier Albó entra en 1974 al escenario con su estudio Futuro de las Lenguas Oprimidas en Bolivia y progresivamente se forma un grupo de jóvenes investigadores nacionales que funda-

ron el Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos transformándose más tarde en el Instituto Boliviano de Cultura.

En la década del 80 varios proyectos pilotos de educación bilingüe operan en el altiplano con el apoyo del ILV (Instituto Lingüístico de Verano); el episcopado apoya la educación a distancia; en 1982 se inaugura el primer proyecto de alfabetización de adultos (SENALEP – Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular) en lenguas originarias bajo el gobierno de Siles Suazo. También debe destacarse la aprobación del alfabeto oficial para quechua y aymara en 1984, el renacimiento del pueblo guaraní, el Teko Guarani y la instalación de la Asamblea del Pueblo Guaraní. Pedro Plaza Martínez y Juan Carvajal publican en 1987 el primer estudio lingüístico y antropológico Etnias y Lenguas de Bolivia. Paralelamente se puede notar la movilización y organización de las asociaciones étnicas de Bolivia en la espera de 1992, un año muy crítico en la nueva interpretación de la historia del continente: ¿500 años de opresión y de colonialismo, o de encuentro o de acercamiento?

El inicio del gobierno de Sánchez de Lozada en 1990 con su vicepresidente Víctor Hugo Cárdenas, primer indígena que llegó a esta alta función estatal en América Latina, marcó para Bolivia un cambio fundamental en la percepción de la diversidad cultural, tanto por las mismas etnias como por la población mestiza o criolla.

UNICEF apoya desde 1998 un mayor proyecto de educación intercultural bilingüe, el PEIB (Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe) en aymara, quechua y guaraní y así se abre en la sociedad boliviana el paso a la aceptación de la educación bilingüe para los pueblos originarios. Los donantes internacionales apoyan la preparación de la reforma educativa mediante un equipo especial y se preparó el documento *Bolivia Plurilingüe* bajo la coordinación de Xavier Albó (1995) que sirve como instrumento de planificación para la EIB (Educación Intercultural Bilingüe).

La *Reforma Educativa* toma vida como ley, unánimemente aprobado por el parlamento. Estos procesos ilustran la aceptación de una nueva ideología: identidad nacional, multicultural y pluriétnica. La *Ley de participación social* es el segundo pilar en la transformación y modernización de Bolivia. Se refleja de inmediato en la creación de comités de educación y sobre todo en la creación por ley de los cuatro

Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO) con amplios derechos de intervención.

Mientras Perú vive una década silenciada en cuanto a EIB, Bolivia se encuentra en auge y recibiendo mucho apoyo internacional. Considerado indispensable para todos los bolivianos, el bilingüismo entra en el discurso oficial y público y la interculturalidad como axioma social.

Víctor Hugo Cárdenas promueve la transformación del concepto de la interculturalidad pasiva y tolerante en una estrategia activa de reconocer y valorar al otro, al próximo, con igualdad de derechos en todos los espacios de la sociedad. No sorprende el surgimiento de diferentes interpretaciones de esta concepción en el contexto de la reforma educativa. Ésta considera al niño como sujeto de interés de las actividades pedagógicas produciendo así un cambio radical en el sistema tradicional que más bien valoraba la transferencia de conocimientos del profesor al niño. Ahora se trata de una comunidad de aprendizaje formado por niños, maestros, padres y madres de familia, el pueblo y autoridades; este enfoque retoma en gran parte la filosofía de Warisata, *yachay wasi*, es decir, “casa de saber para la vida”.

En círculos académicos la reforma educativa de Bolivia es considerada la más avanzada y coherente desde la perspectiva de igualdad de acceso, integridad e idoneidad lingüística y cultural y protección del niño (López/Küper 2002) porque en este concepto se han consensuado las ideologías lingüísticas y culturales que permiten al niño la formación de identidades individuales muy variadas y por ende democráticas.

Perú

Empezamos la retrospectiva del desarrollo de modelos de educación para las poblaciones indígenas en los años 60 en el contexto de una ampliación del sistema de educación promovido por los programas de desarrollo de la CEPAL que hicieron hincapié en la importancia del factor humano educado. En Perú se formaron círculos académicos (antropólogos, lingüistas, sociólogos y educadores) en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y en el Instituto de Estudios Peruanos invadiendo el discurso público con una nueva ideología lingüística que reconocía y reclamaba el valor de las lenguas indígenas frente al castellano. Los protagonistas más destacados fueron José Arguedas y Alberto Escobar en la primera Mesa Redonda sobre Educación Bilin-

güe celebrada en Lima en 1967. Como fruto nace ya en 1969 el primer Proyecto de Educación Bilingüe en Ayacucho (CILA) bajo la dirección de Inés Pozzi-Escot, y en 1972 el gobierno del General Alvarado Velasco decretó la Ley General de Educación que formuló como prioridad: atender a los grupos étnicos y marginados sin atención educativa.

En la década del 70 presenciamos el gran despegue de los estudios sociolingüísticos en el contexto de la búsqueda de la identidad nacional en el Perú. En 1972 se celebra el primer seminario sobre educación bilingüe. Se logran mayores estudios lingüísticos de clasificación de las variedades del quechua y aymara (Parker 1963; Torero 1964), la producción de diccionarios y gramáticas regionales como material de apoyo de los maestros. La sociolingüística pone énfasis en ideologías lingüísticas y actitudes hacia las lenguas autóctonas en cooperación con investigadores en universidades estadounidenses (Wolfgang Wölck de la *New York State University at Buffalo*, con Donald F. Solá de la *Universidad de Cornell*, véase Wölck 1975). Estas actividades llevaron a la creación de la *Dirección General de Educación Bilingüe* que apoya estos estudios con el objetivo de una adecuada implementación de la educación bilingüe en el país. Con el mismo motivo se crea en 1975 el Instituto Nacional de Investigación de Desarrollo de la Educación (INIDE). Este proceso fue coronado por el Decreto *Ley 21156 de Oficialización del Quechua* en 1975 al final del gobierno de Velasco.

Durante el segundo gobierno de Fernando Belaúnde Terry (1980-1985) y el gobierno de Alan García (1985-1990) la educación bilingüe avanzó en varios proyectos pilotos: Puno (1979-1991) con el apoyo de la GTZ (Jung/López/T.Valiente), en Cuzco con el apoyo de Cornell, en la Amazonía con el apoyo del ILV y la Comunidad Europea; pero el creciente terrorismo de Sendero Luminoso obstaculizó la generalización de estos modelos pilotos exitosos. Peor aún, los quechua-hablantes del trapecio andino, sobre todo los emigrantes de Ayacucho, ya no se atrevieron a usar su lengua en espacios públicos en Lima (Gleich 1998a). La identificación etnolingüística sufre grandes daños, si bien se logra mediante *Resolución Ministerial 1218* – la oficialización del alfabeto unificado para quechua y aimara.

La década de los 90 con el gobierno de Fujimori es muy contradictoria. Por un lado, se promulga la nueva *Constitución Política del*

Perú (1993) cuyo artículo No. 17 expresa la obligación del Estado de fomentar la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada región. Por el otro lado, se reduce la categoría de la Dirección Nacional de EIB a una mera unidad técnica sin influencia apenas en la reforma educativa, especialmente en cuanto a la formación docente. En estos años notamos fuertes conflictos ideológicos dentro del mismo ministerio y entre los parlamentarios y, además, poca voluntad de mejorar y ampliar la cobertura de la educación bilingüe.

Los proyectos pilotos subsisten con apoyo externo, progresivamente se va formando en Lima una protesta intelectual que se organiza como Foro Educativo, donde se cuestiona públicamente la orientación de la reforma, especialmente su carácter homogeneizante de los pueblos indígenas. Los diferentes proyectos no gubernamentales se organizan en 1995 en una red para intercambiar sus experiencias actuando en oposición al gobierno. Frente a esta presión nacional y con el apoyo de varios donantes internacionales se produce finalmente en la segunda mitad la revalorización de las lenguas y culturas en la formación básica. Se diseña el *Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural* (1997-2000) con un programa de implementación más sistemática que incluye un proyecto de Formación Docente para Educación Bilingüe Intercultural. Después de la salida del país de Fujimori en noviembre de 2000, el gobierno interino acelera la realización de este plan reinstalando en el 2001 la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEBI), dentro del Ministerio. Por primera vez se establece un Comité Consultivo Nacional de la EBI, conformado por nueve profesionales y seis expertos no indígenas que realizan consultas nacionales y finalmente presentan un documento sobre *Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación*, aprobado en 2003 como *Ley No. 27818 (Ley Para la Educación Bilingüe Intercultural)*.

Desde 2001 el gobierno del presidente Toledo, a través del nuevo programa PROEDUCA (Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo), apoya la transformación curricular y la gestión educativa en EIB con el apoyo de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

El objetivo de involucrar significativamente a las organizaciones indígenas en la planificación estratégica hasta 2005 no ha tenido mayor éxito debido a las discrepancias que surgieron tras la reestructura-

ción de las organizaciones indígenas por Eliana Karp, esposa de Toledo. Su ausencia durante el *Congreso Latinoamericano sobre EIB*, realizado en Lima en agosto de 2002, probó su desinterés personal en la cuestión.

Los protagonistas de la EIB son actualmente los docentes en los Institutos Superiores Pedagógicos para la Educación Intercultural Bilingüe (ISP-EIB) de la sierra y las organizaciones básicas de la Amazonía asociadas con sus colegas a nivel latinoamericano a través de la red de educadores en EIB y las actividades del PROEIB-Andes (Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe).

Ecuador

La evolución de la educación bilingüe intercultural en el Ecuador y con ella la aceptación de identidades individuales y colectivas pluriculturales y multilingües se prepara silenciosamente ya a finales del siglo XIX con motivo del 400 aniversario del descubrimiento de América. Un renacimiento de la lengua quichua apoyado por la publicación de gramáticas y diccionarios por el presidente Luis Cordero y la creación de círculos literarios en Cuenca (Yáñez Cossío 1994; Küper 2005) contribuye al mejoramiento del estatus y prestigio de las lenguas indígenas. Pero pasaron cuatro décadas más hasta la fundación de las primeras escuelas indígenas de Dolores Cacungo en la provincia de Pichincha entre 1945 y 1963 que coincidieron con la fundación de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI). Las monjas de Laurita que trabajaron en la región de Otavalo contribuyeron a la publicación de la primera cartilla bilingüe en 1947. Después de este despertar siguió una fase intensa de 1952 hasta 1982 influenciada fuertemente por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) sobre la base de un contrato de cooperación con el Estado ecuatoriano. El ILV empezó sus actividades en la Amazonía, después colaboró en la costa y en la sierra.

El evento más destacado y con mayor impacto renovador fue el primer seminario sobre educación bilingüe en 1973 organizado por el ILV junto con el Ministerio de Educación en el cual participaron más de 300 representantes de distintas instituciones del país. El resultado impresionante fue la creación de un instituto de investigación de lenguas indígenas en la Universidad Católica (Centro de Investigación para la Educación Indígena – CIEI), la oficialización de las lenguas indígenas y en 1980 la creación de un alfabeto unificado para el qui-

chua. El modelo bilingüe difundido por el ILV tenía carácter de transición, es decir, se usaba la lengua indígena sólo en el primer año, junto con la enseñanza paralela del castellano oral y se producía la transición progresiva al castellano como lengua de instrucción ya a partir del tercer grado. Durante la implementación aumentó la crítica frente a este modelo y del carácter evangelizador del ILV, que resultó conflictivo con las culturas indígenas conduciendo muy rápido en 1981 al cierre oficial del ILV por el gobierno de Roldós; pero los especialistas del ILV permanecieron en el Ecuador hasta 1992 a título privado.

Paralelamente se desarrollaron las actividades de la *Misión Andina* en 10 provincias de la sierra que tenía como meta la integración de la población rural en la vida económica, social y cultural del país. Muy pronto, no obstante, también este programa cambió su orientación indigenista inicial y pasó a ser un programa de aculturación sin promover el cultivo de la lengua quichua. El tercer pilar fuerte de la educación indígena fue la creación de la Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador partiendo de Chimborazo. Posteriormente, bajo la protección del obispo Leonidas Proaño, se desarrolló un programa de radioeducación bilingüe para los Shuar en la Amazonía.

Adicionalmente se debe destacar la influencia del Centro de Investigación de los Movimientos Sociales del Ecuador (CEDIME) que apoyó en la provincia Bolívar la Fundación Runacunapac Yachan Huasi para la formación del liderazgo campesino.

La constitución de 1983 destaca con mayor claridad que la constitución de 1945, que en las regiones con población indígena mayoritaria la lengua vernácula debe ser la lengua de enseñanza.

La tercera fase desde 1982 hasta la actualidad es considerada como época de florecimiento del gran sueño de la EIB, hecho realidad tanto por el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SIEC), el nuevo proyecto ecuatoriano-alemán (P.EBI – Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural), el Programa Alternativo de Educación Bilingüe comunitario para la educación secundaria y el PAEBIC (Programa Amazónico de Educación Bilingüe Intercultural) en las provincias de Napo y Pastaza. El evento culminante en este proceso fue en 1988 la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) un sistema independiente y paralelo al sistema educativo hispano parlante. La DINEIB, institucionalizada con un sistema admi-

nistrativo en las provincias, creó sus Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües para la formación de sus propios maestros bilingües. En 1993 se decreta el Modelo Educativo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), vigente hasta el día de hoy.

El P.EBI (Küper 2005; Valiente-Catter/Küper 1996; Gleich/Valiente 2005) ha contribuido en sus cuatro fases desde 1982 a 2001 esencialmente a la consolidación de la educación bilingüe intercultural mediante la elaboración de un nuevo currículo junto con material didáctico tanto para los maestros como para los alumnos, cubriendo la demanda los seis años de primaria, la profesionalización de especialistas para la elaboración de material didáctico, la formación de formadores, especialistas en evaluación pedagógica, difusión de los resultados en una revista especializada, fomento y modernización lingüística de las lenguas originarias. Mediante estas actividades logró consensuar gran parte de ideologías rivalizantes entre el liderazgo indígena tanto en la DINEIB como en las escuelas fortaleciendo la identidad lingüística y cultural de miles de alumnos, maestros y padres de familia.

La DINEIB continuó la difusión de la EIB y se asoció con el partido *Pachakutik*, el primer partido político indígena que llegó a ocupar dos ministerios (Relaciones Internacional y Educación y Cultura) en el gobierno de Lucio Gutiérrez de 2003. Esta alianza quebró después de seis meses pero nos ilustra el poder crecido del movimiento indígena en el Ecuador y su disposición de cooperar con el gobierno. *El nuevo modelo educativo para un nuevo país*, desarrollado por el equipo de la ministra Rosa María Torres para 2003-2007, tenía como componente fuerte la reestructuración de la EIB a fin de aumentar la difusión de este modelo que se ha estancado y sólo atiende el 10 % de los niños indígenas en edad escolar (DINEIB 2005).

3. Análisis de las ideologías, actitudes y pensamientos populares sobre identidades plurilingües y multiculturales

3.1 Principales actores en la negociación de la identidad lingüística en los sistemas educativos

Esta parte no analiza las ideologías lingüísticas en las instituciones educativas privadas de la clase media alta y de élite que cubren un 15% de la demanda en los países respectivos. Sólo se destaca que

éstos en su mayoría consideran el monolingüismo en castellano como norma y en cuanto apoyan programas bilingües se trata de un bilingüismo elitista (Gleich 1989), es decir, castellano en combinación con lenguas europeas de prestigio como, inglés, francés, alemán, italiano en los respectivos colegios internacionales capitalinos. Este tipo de bilingüismo es altamente valorado en la sociedad mientras que el bilingüismo castellano con una lengua indígena no tiene prestigio, más bien es considerado una necesidad o un instrumento para fortalecer la comunicación a nivel nacional en la lengua dominante.

Para el bilingüismo que aquí nos interesa, los agentes de la política linguo-pedagógica a nivel macro son los parlamentarios y los Ministerios de Educación, estos últimos con fuerte dependencia del Ministerio de Finanzas y de los donantes internacionales (bilaterales y multilaterales) y las organizaciones indígenas de base, las nacionales y continentales.

En el nivel meso los agentes son las administraciones educativas descentralizadas, las academias regionales de lengua, las iglesias, algunos académicos universitarios y las comunidades lingüísticas representadas por sus asociaciones y organizaciones étnicas. A nivel micro actúa la comunidad educativa local: los padres de familia, los maestros y las autoridades locales bajo influencia de los actores del nivel macro y meso.

En estos tres circuitos circulan las ideologías lingüísticas influenciándose mutuamente e interviniendo en la definición de la política lingüística.

Dado que a nivel macro político, la representación de los pueblos indígenas en los parlamentos todavía es mínima,² se producen a este nivel choques de ideologías lingüísticas; los hispanohablantes favorecen normalmente programas de castellanización sin tener mayor interés en el desarrollo y mantenimiento de las lenguas indígenas. Más bien consideran este multilingüismo como problema, como barrera al desarrollo. Por eso no sorprende que a nivel de la constitución el reconocimiento como país multiétnico multicultural figura solamente en Bolivia. En Ecuador y Perú se reconoce a partir de los 80, pero se

2 Sólo en el Ecuador se ha creado un partido político indígena (*Pachakutik*) que participó en 2002 durante 6 meses en el gobierno: tenía 11 mandatos en el congreso, 28 alcaldes, 5 prefectos y tres ministerios bastante importantes: Economía, Relaciones Exteriores y Educación.

suprime el componente “multilingüe”. Indudablemente el reconocimiento de la multiétnicidad y del multiculturalismo es un gran logro y el subsiguiente reclamo de incluir el componente lingüístico se debe en gran parte a la movilización étnica del continente y a la disposición de la élite de revalorizar su herencia cultural ancestral. Pero la dimensión lingüística sigue bloqueada en el discurso ideológico o bien queda excluida o vaga.

La puesta en práctica, es decir, la implementación y la operacionalización de todas las leyes de reconocimiento multicultural –protección del medioambiente, monumentos culturales y protección de culturas y lenguas ancestrales– y su consideración en el sistema educativo tardan mucho y experimentan retrocesos o estancamiento según la ideología dominante del gobierno o de los ministros de educación de turno. Desde esta perspectiva el multilingüismo constituye ciertamente para los funcionarios públicos, mayormente monolingües en castellano, el reto más provocativo y complejo.

La actitud de los Ministerios de Finanzas hacia el bilingüismo popular y frente a la identidad lingüística del estudiante y su educación primaria en lengua materna es muy limitada y el argumento es siempre la escasez de fondos. Sin embargo, existen estudios económicos del mismo Banco Mundial y del BID (Psacharopoulos 1993; Contreras/Talavera 2003; Dutcher 2004) sobre el mejoramiento del rendimiento académico mediante la educación bilingüe intercultural.

También en las instituciones donantes tenemos que reconocer que no siempre hay una posición unívoca. A nivel operativo algunos responsables ignoran sus propios lineamientos sobre la cooperación con los pueblos indígenas que incluye el mandato de preservar sus culturas y lenguas. según mis observaciones y mi análisis de los colaboradores y expertos internacionales en proyectos y programas fuera de EIB, éstos, con el reclamo de beneficiar a los pueblos, se oponen al uso de lenguas indígenas con los mismos pretextos y prejuicios (“estos dialectos no sirven para el desarrollo rural moderno o la capacitación profesionalizante, los indígenas ya saben suficiente castellano para entendernos”); así, en los países andinos se asocian con funcionarios nacionales que abogan por la asimilación lingüística. Por el otro lado, los pocos funcionarios étnicos que trabajan en las direcciones de educación bilingüe intercultural logran persuadir internamente a todos sus

colegas, pero sus posibilidades de visitar frecuentemente las instituciones educativas en la provincia son muy limitadas.

Las organizaciones de base de los pueblos indígenas (Barié 2004) siguen siendo los defensores más eficientes de sus derechos lingüísticos en la educación. Ellos promueven la política lingüística desde las bases populares (Hornberger 1997) en coordinación con comités educativos locales, maestros y padres de familia. Sin embargo, no se debe negar que existe cierta resistencia entre ellos a la introducción de la educación bilingüe intercultural (véase contribución de R. Howard-Malverde). Esto se debe mayormente a una insuficiente información sobre los objetivos y la operacionalización de la EIB. A eso se añade la introducción de innovaciones pedagógicas por parte de los ejecutores de proyectos y programas en EIB, que a su vez chocan con ideologías pedagógicas y lingüísticas incrustadas, tradicionales y obsoletas. Además, la ignorancia en círculos académicos sobre la EIB y la falta de experiencia propia en la aplicación de la EIB entre docentes en la formación de maestros de primaria son otros factores que favorecen ideologías populares que rechazan la EIB. A pesar de ello en todos los países se pueden observar grandes esfuerzos en las reformas educativas de contrarrestar estas deficiencias mediante una mayor difusión en los medios de comunicación masiva.

En Bolivia y Perú, las academias para lenguas indígenas tienen en el nivel meso una influencia ideológica muy fuerte. Según su objetivo persiguen el rescate y el cultivo de las lenguas indígenas, pero los conflictos ideológicos se producen a nivel operativo en debates sobre el desarrollo y cultivo de lenguas y sobre el proceso de estandarización y modernización, paso indispensable en la búsqueda de nuevas funciones comunicativas no solamente en el sector educativo. Ecuador no tiene academias de lenguas indígenas. Más bien ha promovido el desarrollo de sus lenguas nativas a través de sus organizaciones de base y directamente en el sistema educativo y mediante un sistema de radioeducación a distancia.

Actualmente los siguientes temas se debaten con una carga ideológica tremenda en el ámbito de las academias y en las comunidades lingüísticas:

- a) la ortografía de la lengua escrita,
- b) el desarrollo de la variedad estándar en un contexto multidialectal,

- c) la tradición oral frente al proceso de literalización de lenguas indígenas con nuevas funciones,
- d) el uso de lenguas indígenas en la enseñanza.

En la decisión sobre la ortografía adecuada intervienen mayormente los bilingües; un grupo postula una ortografía muy parecida a la lengua oficial y el otro grupo reclama un alfabeto auténtico nuevo para la lengua indígena sobre la base de su propio sistema fonémico. El primer grupo reclama ventajas en la alfabetización bilingüe que no se han comprobado en investigaciones, por ejemplo, en el Proyecto de Educación Bilingüe en Puno en los años 80, cuando el alfabeto oficial había adoptado el pentavocalismo del castellano. El segundo enfoque, es decir, alfabetos sobre la base de un sistema fonémico auténtico de la lengua indígena, resulta más fácil para los niños, según la experiencia piloto del proyecto de Puno, pero exige una preparación técnica por especialistas en estrecha cooperación con la comunidad lingüística.

Las ideologías lingüísticas con respecto a la superioridad de una variante regional de una familia lingüística para su función como lengua estándar son muy variadas. Considerar el quechua de los incas del Cuzco (sin tener fuentes fidedignas) con el reclamo de ser la única auténtica variedad parece una ficción según criterios de la lingüística diacrónica (Cerrón-Palomino 1987). Controversias ideológicas de esta índole han perjudicado los procesos de estandarización con miras al futuro de las variedades. Los quichuas ecuatorianos, en cambio, han logrado un gran avance con la introducción del quechua unificado a través de la radio, en forma oral y posteriormente en varios modelos de EIB en forma escrita. Esta estrategia también ha provocado oposición en las aldeas del Ecuador lo que es muy comprensible dado que los campesinos no tienen conocimiento de procesos de estandarización escrita de su lengua ni del castellano. Eso también explica el miedo de perder la tradición oral por la introducción de la escritura. La dicotomía de lengua oral/lengua escrita tiene una carga histórica de discriminación ideológica muy fuerte en América Latina: la superioridad del castellano con larga tradición escrita y la correspondiente ideología eurocentrista frente a las lenguas originarias. Muchos hablantes se oponen a descubrir nuevas funciones para el uso escrito de sus lenguas

mientras algunas etnias como los guaraníes en Bolivia ya lo practican, descubriendo la nueva literacidad (Gleich 2004).

La falta de conocimientos sobre procesos y etapas de adquisición de idiomas tanto de las lenguas maternas como de la segunda lengua y el rol fundamental del lenguaje en el proceso de aprendizaje contribuyen a la creación de ideologías lingüísticas que obstaculizan la comprensión de las ventajas que ofrecen los modelos interculturales bilingües. El mito o la ideología de que el niño aprende automáticamente una lengua cuando la escucha en el aula ha impedido una enseñanza sistemática del castellano como segunda lengua. También la ideología que afirma que se aprende mejor la segunda lengua cuando se descuida el uso y el desarrollo de la primera ha perjudicado a maestros y escolares.

La comunidad educativa en el pueblo o en el barrio urbano, es decir, a nivel micro, compuesta por los niños, los maestros, los padres de familia y las autoridades locales, también desarrolla sus ideologías lingüísticas que transfiere a los niños en los procesos de socialización. En la aceptación de la educación bilingüe se debe reconocer claramente el conflicto entre la valoración de los padres de familia de esta modalidad y la construcción de una identidad lingüística étnica en el niño. La superioridad que atribuyen los padres de familia al castellano como lengua de enseñanza se basa en la ideología que garantiza –y eso saben por experiencia propia– progreso y mayores oportunidades en la vida económica. Por un lado, los padres abogan por una enseñanza masiva del y en castellano pero esto no significa la negación de su idioma materno como marcador principal de su etnia. Pero el niño aprende (interpreta) a través del discurso de los mismos padres que su lengua familiar no sirve para mucho. En un segundo paso, en la escuela, el niño se enfrenta con dos alternativas: cuando la maestra quiere aplicar la EIB, vive un conflicto de obediencia frente a sus padres, pero si la maestra prefiere la segunda lengua, se desarrolla un proceso de autodiscriminación que tampoco puede fortalecer la identidad lingüística del escolar. Éstas son las ideologías lingüísticas que nacieron en los años 60/70 en los primeros proyectos de educación bilingüe de transición cuando había muchos más monolingües en lenguas indígenas, excluidas de la educación, pero que deberían ser superadas en el siglo XXI gracias a la mayor información profesional sobre EIB. También hay que tomar en cuenta que el perfil lingüístico ha cambia-

do: se puede constatar una disminución fuerte de monolingües en lenguas indígenas pero un aumento en bilingües (lengua indígena más castellano). Por eso hay cada vez más escolares bilingües en el primer grado; esto constituye un reto a los modelos tradicionales de EIB. También hay que respetar la voluntad de reaprendizaje de lenguas originarias por indígenas que ya tienen castellano como primera lengua. Pensemos en el bilingüismo urbano de los migrantes que hasta hoy día no fue atendido por las reformas educativas.

4. Conclusiones

Las ideologías lingüísticas entre los actores que tienen influencia sobre la formación de identidad son múltiples y adversas. Se puede observar una tendencia a respetar la diversidad lingüística y étnica en el sector educativo, resultado del proceso de democratización, y que ha permitido introducir modelos lingüísticamente y culturalmente pertinentes a nivel de la educación básica.

Bolivia y Perú prefieren el modelo de inclusión de todas las etnias en un solo sistema educativo nacional, apoyado por secciones especializadas para la formación y capacitación docente en EIB. Ecuador constituye una excepción. Con la creación de su propia dirección nacional de EIB practican cierta segregación étnica excluyendo con pocas excepciones a los mistis e hispanohablantes y mantienen sus propios centros de formación docente en EIB.

Las lenguas originarias penetran progresivamente en las instituciones de formación docente y la práctica escolar. Gracias a la democratización y participación creciente de la comunidad educativa se negocian las identidades lingüísticas de los escolares en vez de imponerse sin discusión.

El rol de las instituciones que apoyan la financiación del sistema educativo es muy exigente: deben procurar que los derechos de los grupos étnicos, que normalmente carecen de suficiente influencia política, sean respetados conforme a las leyes nacionales e internacionales (OIT 164) y al mismo tiempo los convenios bilaterales o multilaterales.

A los investigadores y consultores internacionales les toca el rol de intermediarios honestos y responsables entre los reclamos políticos de ambas partes y en la construcción de identidades culturales y lin-

güísticas auténticas. Esto significa en concreto que no pueden abstenerse de tomar posición como académicos universitarios. Pero sus recomendaciones profesionales deben ser factibles y respetar las leyes nacionales. A la cooperación técnica le corresponde el rol de vanguardia en defensa de minorías étnicas pero también tiene que buscar un equilibrio entre el saqueo académico nacional mediante contratos favorables y el fortalecimiento de las instituciones de investigación nacionales. En las negociaciones con los gobiernos nacionales, los representantes de la cooperación bilateral y multilateral tienen que respetar y apoyar los derechos de los grupos étnicos minorizados.

Mi retrospectiva personal es positiva: podemos constatar avances en la construcción y aceptación de identidades culturales y lingüísticas pertinentes, ya que se debaten y se negocian las ideologías. Hace tres décadas no existía una discusión pública tan abierta sobre la construcción de identidades nacionales multiculturales. Hoy en día se escucha a los pueblos indígenas y ellos mismos han formado su propio liderazgo. El movimiento indígena continental es impresionante y exitoso pero el camino por recorrer sigue siendo espinoso. En vista de la migración internacional, Europa podría aprender de los países andinos en beneficio de sus inmigrantes plurilingües y multiculturales para disminuir el crecimiento de sociedades paralelas y conflictivas.

Anexo**Convención OIT 169****Artículo 27**

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.
3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Artículo 28

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.
2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.
3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Artículo 29

Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

Bibliografía

- Abram, Matthias (1994): *Lengua, Cultura, Identidad*. Quito: Abya Yala.
- Albó Xavier (1974): *El futuro de las lenguas oprimidas*. La Paz: Cipca.
- (1995): *Bolivia Plurilingüe. Guía para Planificadores y Educadores*. 2 vols. y mapas. La Paz: UNICEF et al.
- (2002): *Educando en la Diferencia*. La Paz: UNICEF et al.
- Albó, Xavier/Amalia Anaya (2003): *Niños Alegres, libres, expresivos*. La Paz: UNICEF et al.
- Barié, Gregor Cletus (²2004): *Pueblos Indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama*. La Paz: GTZ.
- Barth, Frederik (1994): “Enduring and Emerging Issues in the Analysis of Ethnicity”. En: Vermeulen, Hans/Govers, Cora (eds.): *The Anthropology of Ethnicity. Beyond ‘Ethnic Groups and Boundaries’*. Amsterdam: Het Spinhuis, pp. 11-32.
- Büttner, Thomas (1997): “Chaupi lenguabi Gajushpaga: Sprache und ethnische Identität in Ekuador”. En: Gleich, Utta v. (ed.): *Indigene Völker in Lateinamerika: Konfliktfaktor oder Entwicklungspotential?* Frankfurt am Main: Vervuert, pp. 191-213.
- Calvet, Luis Jean (1999): *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette.
- CELADE (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía) (1994): *Estudios Sociodemográficos de Pueblos Indígenas*. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano de Demografía et al.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo (1987): *Lingüística Quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Chirinos Rivera, Andrés (2001): *Atlas Lingüístico del Perú*. Cuzco/Lima: Ministerio de Educación/Centro Bartolomé de las Casas.
- Contreras, Manuel/Talavera Simoni, E. Maria (2003): *The Bolivian Education Reform 1992-2002, Case Studies in Large Scale Education Reform*. Washington, D.C.: Worldbank.
- DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) (2005): “Historia”. En: <<http://www.dineib.edu.ec/historia.htm>> (15.02.2005).
- Dutcher, Nadine (2004): *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics [1ª ed.: 2001].
- Gleich, Utta von (1989): *Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*. Eschborn: GTZ.
- (1998a): “El impacto lingüístico de la migración: ¿desplazamiento, cambio o descomposición del Quechua?” En: Dedenbach-Salazar Sáenz, Sabine et al. (eds.): *50 Años de Estudios Americanistas en la Universidad de Bonn, BAS Bonner Amerikanistische Studien*. Markt Schwaben: Saurwein, pp. 679-704.
- (1998b): “Linguistic Rights and the Role of Indigenous Languages in Adult Education”. En: King, Linda (ed.): *Reflections and Visions. New Perspectives on Adult Education for Indigenous Peoples*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, pp. 33-53.

- (1999): “Acceso a la Educación y al Saber – Requisitos para un Desarrollo auto-determinado de los pueblos indígenas”. En: *Educación*, 59, pp. 66-92.
- (2003a): “Lenguaje, lenguas y procesos de enseñanza y aprendizaje”. En: Jung, Ingrid/López, Luis Enrique (eds.): *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid/Cochabamba/Bonn: Ediciones Morata/PROEIB-Andes/Inwent, pp. 105-118.
- (2003b): “Multilingualism and multiculturalism in Latin America: Matters of Identity or obstacles to modernization”. En: Adama, Ouane (ed.): *Towards a Multilingual culture of Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, pp. 261-298.
- (2004): “New Quechua Literacies in Bolivia”. En: King, Kendall A./Hornberger, Nancy (eds.): *Quechua Sociolinguistics*. Berlin et al.: Mouton de Gruyter, pp. 131-146.
- Gleich, Utta von/Valiente, Teresa (2005): “Interkulturelle zweisprachige Erziehung im vielsprachigen und plurikulturellen Ecuador”. En: Sevilla, Rafael/Acosta, Alberto (eds.): *Ecuador. Welt der Vielfalt*. Bad Honnef: Horlemann, pp. 137-158.
- Gleich, Utta von (ed.) (1997): *Indigene Völker in Lateinamerika: Konfliktfaktor oder Entwicklungspotential?* Frankfurt am Main: Vervuert.
- Gleich, Utta von/Grebe, Ronald (eds.) (2001): *Democratizar la palabra. Las lenguas Indígenas en los Medios de Comunicación de Bolivia*. La Paz: Goethe Institut/SFB 538: Universidad de Hamburgo.
- Godenzzi, Juan Carlos (2003): “Política de Lenguas y Culturas en la Educación del Perú”. En: Solís Fonesca, Gustavo (ed.): *Cuestiones de Lingüística Amerindia*. Lima: CILA, pp. 51-64.
- Haboud, Marlene (2004): “Quechua Language Vitality: an Ecuadorian Perspective”. En: King, Kendall A./Hornberger, Nancy (eds.): *Quechua Sociolinguistics*. Berlin et al.: Mouton de Gruyter, pp. 69- 82.
- (2004): *Language Planning and Policy in Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Hall, Gilette/Patrinós, Harry Anthony (2005): *Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America 1994-2004*. Washington, D.C.: World-bank.
- Hornberger, Nancy (1997): *Indigenous Literacies in the Americas. Language Planning from the Bottom up*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Hornberger, Nancy/Coronel-Molina, Serafín M. (2004): “Quechua Language Shift, Maintenance and Revitalization in the Andes: the Case for Language Planning”. En: King, Kendall A./Hornberger, Nancy (eds.): *Quechua Sociolinguistics*. Berlin et al.: Mouton de Gruyter, pp. 1679-1668.
- Jung, Ingrid (1992): *Conflicto Cultural y Educación. El proyecto de Educación Bilingüe-Puno*. Quito: Proyecto EBI Educación Bilingüe Intercultural/Abya-Yala.
- King, Kendall A. (2001): *Language Revitalization Processes and Prospects. Quichua in the Ecuadorian Andes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Krainer, Anita (1999): “Vitalidad de las Lenguas Cha’palaa, Shuar y Quechua: el rol de la Educación Bilingüe Intercultural y el Mantenimiento de las Lenguas Indígenas del Ecuador”. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, 47-48, Enero-Junio, pp. 35-76.

- Küper, Wolfgang (2005): "Geschichte der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Ecuador". En: Sevilla, Rafael/Acosta, Alberto (eds.): *Ecuador. Welt der Vielfalt*. Bad Honnef: Horlemann, pp. 123-136.
- López, Luis Enrique (1996): "Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú". En: *Revista Andina*, 14, 2, pp. 295-342.
- López, Luis Enrique (ed.) (1988): *Pesquisas en Lingüística Andina*. Lima/Puno: GTZ/CNCyT.
- López, Luis Enrique/Küper, Wolfgang (2002): *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balance y Perspectivas*. Eschborn: GTZ (Informe Educativo No. 94).
- Marzal, Manuel M. (1981): *Historia de la Antropología Indigenista México y Perú*. Lima: Fondo Editorial.
- Meentzen, Angela (2005): "Indígenas und Politik im Andenraum – Peru". En: *KAS. Auslandsinformation*, 1, pp. 30-57.
- Mesa, José/Gisbert, Teresa (2003): *Historia de Bolivia*. La Paz: Gisbert.
- Ministerio de Educación de Bolivia (2004): *La Educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, República del Perú (2002): *Aver a Ver ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti, Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana. Documento de trabajo*. Lima: Ministerio de Educación.
- Montoya, Rodrigo/López, Luis Enrique (eds.) (1988): *¿Quiénes somos? El tema de la identidad en el Altiplano*. Lima: Mosca Azul.
- Moya, Ruth (1987): *Cultura, Conflicto y Utopía*. Quito: CEDIME.
- Parker, Gary (1963): "La clasificación genética de los dialectos quechuas". En: *Revista del Museo Nacional*, 32, pp. 241-252.
- Patrinos, Anthony Harry/Psacharopoulos, George (1993): "The Cost of Being Indigenous in Bolivia: an Empirical Analysis of Educational Attainments and Outcomes". En: *Bulletin of Latin American Research*, 12, 3, pp. 293-309.
- PLANCAD-KFW-GTZ (2000): *Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino*. Lima: GTZ.
- Plaza Martínez, Pedro/Carvajal Carvajal, Juan (1985): *Etnias y lenguas de Bolivia*. La Paz: Instituto Boliviano de Cultura et al.
- Prado Pastor, Ignacio (ed.) (1979): *Educación Bilingüe, una experiencia en la amazonía peruana*. Lima: Instituto Lingüístico de Verano.
- Presidencia de la República de Bolivia (2000): "Decreto Supremo No. 25894, 11 de septiembre de 2000 (reconocimiento de 35 lenguas originarias como idiomas oficiales)".
- Psacharopoulos, George (1993): "Ethnicity, Education, and Earnings in Bolivia and Guatemala". En: *Comparative Education Review*, 37, 1, pp. 9-20.
- Psacharopoulos, George/Patrinos, Harry Anthony (1994): *Indigenous People and Poverty in Latin America*. World Bank Regional and Sectorial Studies. Washington, D.C.: Worldbank.

- Silverston, Melina H. (1994): "The Politics of Culture: Indigenous Peoples and the State in Ecuador". En: Van Cott, Donna Lee (ed.): *Indigenous Peoples and Democracy in Latin America*. London: Macmillan Press LTD, pp. 131-154.
- Sevilla, Rafael/Acosta, Alberto (eds.) (2005): *Ecuador – Welt der Vielfalt*. Bad Honnef: Horlemann.
- Sevilla, Rafael/Benavides, Ariel (eds.) (2001): *Bolivien – Das verkannte Land?* Bad Honnef: Horlemann.
- Sevilla, Rafael/Sobrevilla, David (eds.) (2001): *Peru – Land des Versprechens?* Bad Honnef: Horlemann.
- Solis Fonseca, Gustavo (ed.) (2003): *Cuestiones de Lingüística Amerindia. Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*. Lima/Cochabamba: Universidad Nacional Agraria/PROEIB-Andes/GTZ.
- Stavenhagen, Rodolfo (1988): *Derecho Indígena y Derechos Humanos en América Latina*, México, D.F.: Colegio de México.
- Stavenhagen, Rodolfo/Iturralde, Diego (1990) (ed.): *Entre la ley y la costumbre: el derecho consuetudinario indígena en América Latina*. México, D.F.: Instituto Interamericano de Derechos Humanos/Instituto Indigenista Interamericano.
- Torero, Alfredo (1964): "Los dialectos quechua". En: *Anales Científicos de la Universidad Nacional Agraria*, 2, pp. 446-478.
- Valiente Catter, Teresa/Küper, Wolfgang (1996): *Sprache, Kultur und Erziehung in Ecuador. Ein Projekt der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Ecuador (1990-1993)*. Rossdorf: GTZ.
- Van Cott, Donna Lee (1994) (ed.): *Indigenous Peoples and Democracy in Latin America*. London: Macmillan Press LTD.
- Wölck, Wolfgang (1975): "Metodología de una encuesta sociolingüística sobre el bilingüismo quechua castellano". En: Avalos de Matos, Rosalía/Ravines, Rogger (eds.): *Lingüística e indigenismo moderno de América*. Lima [simposio de Problemas lingüísticos americanos: trabajos presentados al XXXIX Congreso internacional de americanistas organizado en Lima entre el 2 y el 9 de agosto por el Instituto de Estudios Peruanos]. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 337-359.
- Wölck, Wolfgang/Gleich, Uta von (2001): "Alberto Escobar y la sociolingüística peruana: una valoración". En: *Lexis*, XXV, 1/2, pp. 367-379.
- Woolard, Kathryn A. (1994): "Language Ideology". En: *Annual Review of Anthropology*, 23, pp. 55-82.
- (1998): "Language Ideology as a Field of Inquiry". En: Schieffelin, Bambi et al. (eds.): *Language Ideologies, Practice and Theory*. New York/Oxford: Oxford University Press, pp. 3-47.
- Yáñez Cossío, Consuelo (1994): *La Educación Indígena en el Ecuador. Historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Quito: Abya-Yala.